



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Uwolnić interpretację

**Author:** Ewa Jaskółowa

**Citation style:** Jaskółowa Ewa. (2013). Uwolnić interpretację W: E. Jaskółka, K. Jędrych (red.), "Nowe odsłony klasyki w szkole : literatura XIX wieku" (s. 39-45). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

EWA JASKÓŁOWA

Uniwersytet Śląski

## Uwolnić interpretację

Dlaczego „uwolnić interpretację”? Bo „odnawia znaczenia”<sup>1</sup>, bo interpretacja jest umiejętnością, postawą, sposobem funkcjonowania w świecie. Bo żyjemy w świecie tekstów, a teksty – jak pisze Wojciech Kalaga w *Mgławicy dyskursu* –

wymknęły się władzy nie tylko autora, ale i odbiorcy, który staje nierzadko bezradny wobec ich własnej nieuzgodnionej z nim i odeń niezależnej aktywności<sup>2</sup>;

a w związku z tym musimy wciąż na nowo interpretować otoczenie. Postawienie takiej diagnozy prowokuje wiele pytań, związanych z możliwością odczytywania, deszyfrowania, rozumienia, oddziaływania różnych kontekstów i wchodzenia tekstu w rozmaite relacje, a co się z tym łączy – jego interpretowania. Diagnoza taka prowokuje pytania o – wynikające ze stanu świadomości podmiotu poznającego (a jest nim także uczeń) – metody docierania do sensów i budowania lub odczytywania ich znaczeń. Szkoła nie może stwarzać pozorów, że ma gotowe odpowiedzi na wszystkie pytania, i musi pozwolić młodym ludziom dochodzić do wiedzy przez interpretację. Jest to jeden z warunków uczniowskiego poczucia wolności. W przeciwnym wypadku „wolność” i „bycie uczniem” stają w opozycji.

Czas przewartościowań i reinterpretacji paradygmatów kulturowych, które zmieniają ogłód zjawisk literackich, historii literatury i jej periodyzację, trwa nieustannie od połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. I choć najgwałtowniejsze spory i dyskusje mamy już za sobą, to szkoła dopiero w ostatniej dekadzie XX wieku zaczęła akceptować nową metodykę polonistyczną, inspirowaną podejściem hermeneutycznym, intertekstualnym, czy szerzej –

---

<sup>1</sup> Świadomie przywołuję książkę M. JANION: *Odnawianie znaczeń*. Warszawa 1980.

<sup>2</sup> W. KALAGA: *Mgławice dyskursu*. Kraków 2002, s. 3.

kulturowym. W podręcznikach zaczęto pokazywać „literaturę w dialogu”, w publikacjach adresowanych do nauczycieli opisano zabiegi, zmierzające do odkrywania wzajemnych relacji tekstowych i budowania interpretacji. Nowe podejście metodyczne jest konsekwencją postrukturalnego fermentu. Środowiska akademickie proponują otwarcie dydaktyki na nowe metodologie. Wiadać to w referatach wygłaszanych w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku na konferencjach w Łodzi, Lublinie, Krakowie czy Katowicach<sup>3</sup>, widać też w publikacjach. Przywołam dwie: wychodzące w Uniwersytecie Śląskim w latach 1997 do 2002 skromne, ale bardzo potrzebne i pokazujące nowoczesne myślenie o interpretacji w szkole czterotomowe *Interpretacje i...* pod redakcją Anny Opackiej<sup>4</sup> oraz wydawaną od 2004 przez Universitas pod redakcją Anny Janus-Sitarz serię dydaktyczną pod wspólnym tytułem „Edukacja Nauczycielska Polonisty”.

Różnorodność podejść metodologicznych do literatury jest inspirująca dla myślenia akademickiego. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku oraz pierwsza dekada wieku XXI przynoszą zmianę w odczytywaniu sensów literatury romantycznej i poromantycznej. Reinterpretuje utrwalony paradygmat romantyczny Maria Janion, zapowiadając nowe odczytywanie już w *Gorące romantycznej* z 1975 roku oraz *Czasie formy otwartej* z 1984 roku, by definitywnie oświecić go na nowo w takich książkach, jak *Kobiety i duch inności* oraz *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś* (obie wydane w 1996 roku). Nowe odczytanie twórczości Adama Mickiewicza przynosi także monografia Aliny Witkowskiej z 1975 roku, zatytułowana *Adam Mickiewicz, słowo i czyn*.

Ireneusz Opacki interpretuje egzystencjalne doświadczenie romantyków, zagłębiając się z najwyższą wnikliwością w tkankę tekstu, co pokazują zebrane i opublikowane w 2004 roku eseje z tomu *Mówione wierszem*. Uczeń Profesora, Aleksander Nawarecki, w 2003 roku wydaje studia mikrologiczne *Mały Mickiewicz*, by analizować drobne formy literackie i z pozoru mniej ważne motywy wytrącać z romantycznych wypowiedzi, oglądać je, dekonstruować i stawiać nowe tezy. Dodajmy do tego prace o Mickiewiczu i Słowackim takich autorów, jak Marta Piwińska, Alina Kowalczykowa, Jacek Łukasiewicz, Marek Piechota czy Jacek Lyszczyzna.

<sup>3</sup> Wśród publikacji pokonferencyjnych warto wymienić np. *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. BUDREWICZ, M. JĘDRYCHOWSKA. Kraków 1999; *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst, kontekst, znak, znaczenie*. Red. T. ŚWIĘTOSŁAWSKA. Łódź 2001; *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*. Red. B. MYRDZIK, I. MORAWSKA. Lublin 2007; *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. KARWATOWSKA. A. SIWIEC. Chełm 2010.

<sup>4</sup> W ramach tego wydawnictwa wielotomowego pod redakcją Anny OPACKIEJ ukazały się następujące tytuły: *Interpretacje i metodologie*. Katowice 1997; *Interpretacje i szkoła*. Katowice 2000; *Interpretacje i reforma*. Katowice 2002.

Generalną zmianę w odczytywaniu poromantycznej literatury z drugiej połowy XIX wieku odnajdujemy w książce Ryszarda Koziołka *Ciała Sienkiewicza*. To próba odczytania sensów tej twórczości przez analizę wszechobecną w pisarstwie Sienkiewicza przemocy, to także (jakże udana) próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie, z czego wziął się trwający całe dziesięciolecia fenomen fascynacji czytelnich tą literaturą.

Po tym – pobieżnym przecież – przywołaniu nazwisk autorów, których publikacje zmieniły nasze myślenie o zjawiskach literackich XIX wieku, nasuwa się refleksja, że wymieniono tu badaczy zaledwie trzech ośrodków uniwersyteckich, a jest ich w Polsce (liczących się) co najmniej osiem i w każdym prowadzone są badania nad literaturą romantyczną i poromantyczną, w każdym więc powstają nowe interpretacje. Co z tej wielości może wynikać dla szkolnej dydaktyki?

Odpowiadam: priorytet interpretacji, jako nadrzędnej umiejętności, pozwalającej uczniowi wydobywać ze słowa jego wielorakie sensory, stawiać wnikliwe pytania i poszukiwać na nie odpowiedzi w samym tekście lub kontekście. Generalna konsekwencja, jaka płynie z prowadzonych w ośrodkach uniwersyteckich badań, jest bowiem następująca: środowiska akademickie dają zielone światło wielości interpretacji. Wielość nie oznacza oczywiście dowolności, ale o tym dalej.

Przez wiele dziesięcioleci w szkole po prostu odtwarzano interpretacje uznawane za kanoniczne. Cała literatura XIX wieku odczytywana była w kontekście historycznych oraz egzystencjalnych doświadczeń społeczeństwa i jednostki tego czasu, w jakim powstawała. Ilustruje tę kwestię Henryk Gradkowski w książkach na temat recepcji twórczości Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego w XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Tematy zadań maturalnych zebrane w tych publikacjach stanowić mogą świadectwo sposobu czytania i interpretacji dziewiętnastowiecznej literatury, np. „*Pan Tadeusz* A. Mickiewicza, *Trylogia* Sienkiewicza i *Chłopi* W. Reymonta jako obraz życia polskiego”; „*Zemsta* i *Pan Tadeusz* jako zwierciadło życia szlachty polskiej”; „*Zaścianek* szlachecki w literaturze polskiej (na podstawie *Potopu*, *Pana Tadeusza*, *Nad Niemnem* i *Kolokacji*)”; „*Pan Tadeusz* i *Lalka* jako obrazy, dwie epoki, dwie rzeczywistości”; „*Pan Tadeusz* i *Ludzie bezdomni* jako wyraz dwóch odmiennych stron polskiej rzeczywistości”<sup>5</sup>. Problematyka ta już zniknęła ze szkolnej rzeczywistości, bo po pierwsze, uczniowie nie są nią zainteresowani, a po drugie, te historycznoliterackie panoramy życia przestały obowiązywać na egzaminie maturalnym. Przywołane formuły zadań egzaminacyjnych były bowiem konsekwencją określonego sposobu uczenia historii

<sup>5</sup> H. GRADKOWSKI: *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowie XX wieku*. Jelenia Góra 2001, s. 231; por. też: IDEM: *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku*. Częstochowa 2004; oraz: IDEM: *Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*. Jelenia Góra 2010.

literatury. Ferment metodologiczny drugiej połowy XX wieku spowodował rezygnację z nauczania historii literatury w szkole ponadgimnazjalnej. Faktem historycznoliterackim jest napisany przez określonego autora w określonym czasie tekst, natomiast jego komentarz czy interpretacja zależą będzie od tego, kto, w jakim czasie i z jakich pozycji metodologicznych będzie ów tekst odczytywał. Jeśli więc chcemy, by uczniowie odkryli na nowo dla siebie tę część literatury XIX wieku, którą słusznie nazywamy „wielką” i „klasyczną”, musimy dać im szansę na to odkrycie. A szansą będzie – interpretacja.

Tak jak interpretacja stała się podstawą wielu nowych odkryć profesjonalnych czytelników, tak może być szansą dla czytelnicznych profanów. Warto bowiem pamiętać, że profesjonalści też kiedyś byli ignorantami. Bez „uwolnienia interpretacji” w szkole każde zderzenie polonistyki akademickiej i szkolnej prowadzić może do schizofrenii, bo próbujemy wolną myśl wtłoczyć w ramy opresyjnej, zuniformizowanej instytucji. Kształcenie uniwersyteckie jest wolne od przymusu, polega na dobrowolnym związku uczonych i uczących się, co doskonale pokazują *Transgresje* wydawane jako publikacje mistrzów i uczniów pod redakcją Marii Janion; są tego dowodem liczne konferencje pracowników i doktorantów lub pracowników i studentów organizowane na wielu uniwersytetach, w tym Uniwersytecie Śląskim. Cechą kształcenia uniwersyteckiego jest więc wolność i różnorodność, podczas gdy kształcenie szkolne pozbawione bywa tych atrybutów, począwszy od narzucanego obowiązku uczęszczania do szkoły między siódmym (szóstym) a szesnastym rokiem życia, przez obowiązkowe przedmioty nauczania, po (niestety zbyt często) stawianie wymagań odtwarzania jednoznacznej i obowiązkowo narzucanej wiedzy.

Nie piszę tego po to, by sugerować odrzucenie obowiązku nauczania, lecz po to, by wskazać na interpretację, jako szansę, która zmotywuje ucznia i pozwoli na odkrycie czegoś nowego. Nauczanie literatury przez interpretację musi się jednak łączyć z empatią i sympatią dla uczniów. Pracuję z seminarzystkami, które wróciły z praktyk szkolnych zachwycone szkołą i uczniami, miały tylko czasami problem z paniami opiekunkami. Największy wtedy, gdy musiały – bo tak im kazano! – wbrew sobie i zasadom, o jakich wielokrotnie dyskutowały na zajęciach, podawać uczniom gotową wiedzę. Cierpiały i wtedy, gdy próby wyjścia poza sztywny gorset schematu interpretacyjnego spotykały się z dezaprobatą opiekunek praktyk.

Aby uczniowska interpretacja w ogóle była możliwa, na lekcji języka polskiego konieczna jest sprawność i świadomość metodologiczna **nauczyciela**. Z jego świadomości merytorycznej tekstu, z jego wiedzy o tym, jakie są konsekwencje różnych działań na tekście, może bowiem powstać zestaw pytań, zadań i problemów, które następnie będą stawiane przed uczniem. Możliwe jest także stymulowanie go, by sam zadawał tekstowi pytania. Można sprowokować uczniów do wytrącania z tekstu fragmentów, słów lub zwrotów szcze-



gólnie intrygujących. Nie ucząc żadnych teorii, nauczyciel stawia pytania do tekstu i wokół tekstu, wie, po co to robi, i nie żąda od uczniów, by zgadywali, co chce od nich usłyszeć. Tylko wówczas uczeń zaczyna myśleć i wyraża chęć podjęcia dialogu.

Oddanie priorytetu interpretacji w czytelniczych praktykach szkolnych jest świadectwem współpracy wolnych ludzi. Ta wolność została szkole dana. Barbara Myrdzik w 1999 roku na jednej z konferencji podejmujących problemy szkolnej dydaktyki, przywołując dialogikę Bubera, wskazywała na sposób budowania relacji między nauczycielem i uczniem. Relacji wynikających ze swoistej zwrotności działania „opartego na życzliwości, przyjaźni i odpowiedzialności”:

[...] w naszych warunkach szkolnych tak rozumiana rola nauczyciela – mistrza może być uznana za przejaw marzeń lub sferę teorii niepodlegającej życiowej weryfikacji. A jednak już dzisiaj obserwujemy powolną zmianę relacji między nauczycielem a uczniem – z relacji dominacji, z roli „pasa transmisyjnego” w przekazywaniu informacji staje się nauczyciel tym, który **uczy planowania, opracowywania i oceniania wiedzy**. Mam świadomość, [...] że wiele trzeba jeszcze zmienić zarówno w systemie kształcenia nauczycieli, jak – a może przede wszystkim – w dotychczasowych ich przeświadczeniach, mentalności<sup>6</sup>.

Tak, nieco postulatycznie, brzmiał głos badaczki z UMCS, pod którym podpisywałam się i wtedy, i dziś, stawiając tezę o priorytecie interpretacji. Jeśli bowiem opuszczający mury uniwersytetu adept sztuki nauczania spróbuje przenieść na grunt szkolnej dydaktyki wolność interpretacyjnych dociekań, pozwoli na starcie poglądów wynikających z faktu dostrzeżenia przez uczniów różnych elementów tekstu, kiedy nie zamykając dyskusji, umożliwi różne podejścia do niego, wymagając tylko jednego: logiki dowodzenia – to otworzy ucznia na myślenie. A to jest cel najważniejszy.

Przy jakiejś dyskusji o interpretacji właśnie zostałam zapytana, jak zareagowałabym na odważną uczniowską interpretację *Krzaku dzikiej róży* Kasprowicza, interpretację, w której uczennica w czerwieni, zderzonej z próchniejącą limbą, odczytywała symbolikę starczego molestowania seksualnego. Odpowiedziałam wtedy i odpowiadam dziś – „Świetnie, tylko teraz rozwiń tę interpretację i przekonaj mnie, że ten utwór na nią pozwala”. Uczennica, dobrze rozumiejąc wieloznaczność symbolu, odczytywała go być może w kontekście fascynacji krytyką feministyczną, ale takie odczytanie może stanowić

<sup>6</sup> B. MYRDIK: *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*. W: *Z uczniem pośrodku...*, s. 39–40.

także konsekwencję bardzo negatywnych jej własnych doświadczeń. Interpretacja mówi bowiem nauczycielowi wiele o uczniu. Czasami powie tylko tyle, że młody człowiek jest powierzchowny i mało dojrzały w swych wypowiedziach, ale często (może nawet częściej niż nam się wydaje) informuje o doświadczeniach intelektualnych i egzystencjalnych.

Oto więc same pożytki płynące ze zgody na uwolnienie interpretacji w szkole. Uprzedzając pytanie o egzamin maturalny, chcę powiedzieć, że nie widzę sprzeczności między egzaminem a zaplanowaniem procesu dydaktycznego tak, by uczeń ciągle doświadczał tekstu. Skoro bowiem wdrażana aktualnie podstawa programowa wśród trzech najważniejszych celów ogólnych na wszystkich poziomach kształcenia stawia analizę i interpretację tekstu, to ta właśnie umiejętność na końcu ostatniego etapu kształcenia powinna być sprawdzana. Jest to, moim zdaniem, droga do wyeliminowania sprzeczności między wolnością i obowiązkiem szkolnym. Warunkiem powodzenia projektu „uwalniania interpretacji” jest dobrze wykształcony nauczyciel, który może być wirtuozem w swoim zawodzie, ale też może być tylko rzemieślnikiem (byle dobrym); obu powinna łączyć jedna cecha – sympatia dla drugiego człowieka i szacunek dla jego wolności, także wolności słowa. Taki nauczyciel nie boi się odpowiedzialności wyboru tekstów, a świadomość metodologiczna, historyczna, teoretyczna i metodyczna pozwala mu zapanować nad dowolnością interpretacyjną uczniów. Tylko bowiem taki nauczyciel zachęci do zadawania odważnych pytań oraz stawiania odważnych tez interpretacyjnych. Weryfikacja musi zmierzać do odkrycia języka, jakim przemawia nadawca, narrator, podmiot mówiący, czy po prostu człowiek. W trakcie weryfikacji dochodzić może i powinno do rozbijania (dekonstruowania) tekstu, szukania kontekstów, odczytywania, a więc interpretowania symboli. Praca taka prowadzić będzie dalej do odkrywania słów i związków frazeologicznych oraz zmierzać do rozpoznania ich w innych tekstach, co pozwoli uczniowi odkryć różnorakie dialogi tekstowe: tematyczne, filozoficzne czy estetyczne. W ten sposób młody człowiek (profan) uświadomi sobie, że jego własne doświadczenie czytelnicze, intelektualne, kulturowe zdecyduje o jakości jego interpretacji. Warunkiem wszakże zaistnienia takiego sprzężenia zwrotnego jest poczucie wolności i wzajemne pozytywne relacje uczeń – nauczyciel oparte nie na przemocy, lecz na szacunku, także szacunku do własnej lektury tekstu<sup>7</sup>.

Wolność interpretacyjna nie oznacza wszakże dowolności, co bardzo wyraźnie podkreślają wszyscy teoretycy interpretacji. Z pragmatycznych przesłanek interpretacji wynika, że stanowi ona konsekwencję spotkania tekstu z wiedzą oraz intelektualnym i emocjonalnym doświadczeniem odbiorcy. Dowolność interpretacji jest ograniczana samym tekstem literackim, jego wy-

---

<sup>7</sup> Problem szeroko, z wielką wnikliwością omawia w kontekście „zwrotu etycznego” Krystyna KOZIOŁEK w książce *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006.

znacznikami i językiem, a nadto przyjętymi procedurami interpretacyjnymi. Świadomość tych ograniczeń kształci się w trakcie procesu dydaktycznego, gdy uczeń na „godzinach polskiego” uczy się przekonującej argumentacji i odkrywa, że interpretacja jest po prostu sposobem mówienia o literaturze. Matura może więc być sprawdzeniem umiejętności sposobu mówienia o literaturze, przy jednoczesnej świadomości uczniów i nauczycieli, że umiejętność ta wskazuje na sprawność mówienia o świecie w ogóle.

Ewa Jaskółowa

### Freeing interpretation

#### Summary

The article is an overview of contemporary methodologies of the literary studies and ways of reading that could be transposed to the school didactics of the Polish studies deriving from them. The author underlines the necessity to teach the interpretation of literary works in schools, saying that it is the only method of getting learners interested in a text, also the one written in the 19th century and earlier. Teaching interpretation in schools is seen by her as a result of a teacher being well-prepared for it and educated at the modern university.

Ewa Jaskółowa

### Libérer l'interprétation

#### Résumé

L'article est une révision des méthodologies modernes des sciences de littérature et des méthodes de lecture qui en résultent, qui peuvent être transférées à la didactique du polonais à l'école. L'auteur souligne la nécessité d'enseigner l'interprétation des oeuvres littéraires à l'école, en soutenant que c'est la seule méthode d'intéresser l'élève par le texte, aussi celui écrit au XIXe siècle et même avant. Elle voit l'enseignement de l'interprétation à l'école comme la conséquence d'un professeur bien préparé à cette tâche, éduqué à l'université moderne.